

# UNIVERSIDAD DE CUENCA



## Facultad de Psicología Carrera de Psicología Educativa

### Percepciones de docentes y directivos respecto a la educación inclusiva en una Unidad Educativa de Cuenca

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Psicóloga/o  
Educativa/o.

#### AUTORES:

Carla Patricia Enriquez Carchi

C.I. 0105755748

Jorge Luis Fárez Vinueza

C.I. 0104840202

#### DIRECTOR:

Mgt. Guido Leonel Rosales Jaramillo

C.I. 0301069852

Cuenca - Ecuador

2018



## RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito, identificar las percepciones de docentes y directivos en relación a la Educación Inclusiva, analizando dimensiones como: Fundamentos de la Educación Inclusiva, Medidas para la atención a la diversidad y Medidas para potenciar la inclusión dentro de la Unidad Educativa República del Ecuador. El estudio tiene un enfoque cuantitativo con un diseño tipo no experimental transversal y un alcance descriptivo. Contó con la participación de 49 docentes y 8 directivos que laboran en esta institución en el año lectivo 2017-2018. La herramienta utilizada fue la escala de opinión acerca la Educación Inclusiva adaptada por Bravo (2011) para medir las percepciones de docentes y directivos, su diseño consistió en utilizar instrumentos de investigaciones previas (Cardona, 2006) y contextualizarla; conjuntamente una ficha sociodemográfica para la recolección de datos. Además se trabajó con el paquete estadístico SPSS 24 y Excel 2016.

El análisis de datos se hizo en relación a la edad y al nivel de formación de los docentes y directivos, obteniendo como resultado, que ambos tienen percepciones favorables, aunque por parte de los docentes al hablar del apoyo de los representantes y la comunidad educativa en general se obtuvieron puntuaciones bajas indicando percepciones desfavorable, en base a estos resultados, se concluye que la educación inclusiva es un modelo educativo adecuado para la formación de todas las personas sin importar su diversidad en capacidades o habilidades, sin embargo, esta se encuentra en un proceso de desarrollo dentro de la comunidad educativa donde se realizó la investigación.

**PALABRAS CLAVES:** inclusión, educación, docentes, directivos, percepciones.



### **ABSTRACT:**

Therefore, the purpose of this research is to identify the perceptions of teachers and managers in relation to Educational Inclusion, this project want to analyze dufferent dimensions as: meassure of of the attention of different diversities and measures to promote the inclussion inside the high school where this project was realized which is called República de Ecuador. The study has a quantitative approach with a non-experimental transversal design and a descriptive scope. It counted with the participation of 49 teachers and 8 managers who work in this institution during the 2017-2018 school year. The instruments used was the data collection were therecwere different opinions about Inclusive Education adapted by Bravo (2011) to measure the perceptions of teacher about inclusive education; In addition, his project was designed on the use of instruments of previuos investigations (Cardona, 2006) and to addecuate the terminology to an actual context, jointly wuth a social demographic for the colection of the data. So, the project also used the statistical package SPSS 24 and Excel 2016 were used in this project.

The analysis of collected data was done in relation to the age and the level of teachers and managers as professionals, obtaining as a result, that both have favorable perceptions towards Inclusive Education, although on the part of teachers talked to their representative and educational community support, in general were obtained low scores indicating unfavorable perceptions.

Based on these results, it is concluded that inclusive education is an appropriate educational model for the formation of all people regardless of their human condition, but nevertheless, this is still in a process of development within the educational community where the research was realized.

**KEY WORDS:** inclusion, education, teachers, managers, perceptions



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN .....	2
ABSTRACT .....	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	4
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
PROCESO METODOLÓGICO.....	18
Enfoque.....	18
Participantes.....	18
Instrumentos.....	20
Procedimiento.....	21
Procedimiento y análisis de datos.....	21
Aspectos éticos.....	21
ANÁLISIS DE DATOS.....	22
CONCLUSIONES.....	33
RECOMENDACIONES.....	35
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	36
ANEXO 1: ESCALA DE OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DOCENTES.....	39
ANEXO 2: ESCALA DE OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DIRECTIVOS.....	41
ANEXO 3: FICHA SOCIODEMOGRAFICA.....	43
ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	44
ANEXO 5: ESCALA DE OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DOCENTES (APLICADA) .....	45
ANEXO 6: ESCALA DE OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DIRECTIVOS (APLICADA) .....	47



## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLA 1. Caracterización de participantes (Docentes).....	19
TABLA 2. Caracterización de participantes (Directivos).....	20
TABLA 3. Percepción de los docentes hacia los fundamentos de la educación inclusiva.....	23
TABLA 4. Percepción de los docentes hacia las condiciones de la educación inclusiva.....	24
TABLA 5. Percepción de los docentes hacia las medidas para potenciar la inclusión.....	25
GRÁFICO 1. Percepción de docentes hacia las dimensiones de la inclusión respecto de la media.....	26
TABLA 6. Percepción de los directivos hacia los fundamentos de la educación inclusiva.....	26
TABLA 7. Percepción de los directivos hacia las medidas para potenciar la inclusión.....	27
GRÁFICO 2. Percepción de directivos hacia las dimensiones de la inclusión respecto de la media.....	28
GRÁFICO 3. Distribución de frecuencias por grupos de edades (Docentes).....	29
GRÁFICO 4. Distribución de frecuencias por grupos de edades (Directivos).....	30
GRÁFICO 5. Distribución de frecuencias en relación al nivel de estudio. (Docentes)....	31
GRÁFICO 6. Distribución de frecuencias en relación al nivel de estudio. (Directivos)..	32



**Cláusula de licencia y autorización para la publicación en el repositorio  
institucional**

Carla Patricia Enriquez Carchi, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Percepciones de docentes y directivos respecto a la educación inclusiva en una unidad educativa de Cuenca”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 25 de octubre del 2018

---

Carla Patricia Enriquez Carchi  
C.I: 0105755748



**Cláusula de licencia y autorización para la publicación en el repositorio  
institucional**

Jorge Luis Fárez Vinueza en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Percepciones de docentes y directivos respecto a la educación inclusiva en una unidad educativa de Cuenca”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 25 de octubre de 2018

Jorge Luis Fárez Vinueza  
C.I: 0104840202



### **Cláusula de propiedad intelectual**

Carla Patricia Enriquez Carchi, autora del trabajo de titulación “Percepciones de docentes y directivos respecto a la educación inclusiva en una unidad educativa de Cuenca”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 25 de octubre del 2018

---

Carla Patricia Enriquez Carchi  
C.I: 0105755748





### **Cláusula de propiedad intelectual**

Jorge Luis Fárez Vinueza, autor del trabajo de titulación “Percepciones de docentes y directivos respecto a la educación inclusiva en una unidad educativa de Cuenca”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 25 de octubre del 2018

Jorge Luis Fárez Vinueza

C.I: 0104840202



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La inclusión es un término utilizado con mas frecuencia en el contexto educativo en los últimos tiempos, como forma de enseñar a todos en equidad dentro de una misma aula, es por eso que esta investigación gira en torno a la educación inclusiva y las percepciones de los docentes y directivos. Para abordar este tema es necesario aclarar, contextualizar y conceptualizar los términos a desarrollar. En un principio se desarrolló el concepto de inclusión y posteriormente el concepto de percepción, con el fin de explicar los lineamientos teóricos, variables y objetivos de la investigación que son parte importante para trabajar y entender este tema.

Para empezar con el primer terminó, Ortega (2015) afirmo:

La inclusión, desde los años cincuenta a la actualidad, ha tomado fuerza y protagonismo en la educación a nivel mundial, es así que través de tratados y acuerdos internacionales se han consolidado derechos donde se garantiza y respeta la educación y las singularidades de las personas (p.6).

Entre estos se destaca la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, Conferencia mundial sobre Educación para Todos en 1990, Plan decenal de educación 2006-2015, entre otros. Todas estas iniciativas a nivel mundial han marcado las guías y pautas para la elaboración de leyes o programas en casi todos los países a nivel mundial. El avance es evidente con ver las reformas y congresos desarrollados en los últimos años, que muestran el interés hacia la inclusión por parte de los gobiernos a nivel mundial, sin embargo, es un proceso continuo y necesita seguir avanzando (Ortega, Montanez, & Moncayo, 2015).

En Ecuador también se ha enfatizado la inclusión y atención a la diversidad como un eje en la educación, respaldándolo dentro de la Constitución de la República en su artículo 27 como una ley que brinda la garantía de educación a la población más vulnerable. Como lo menciona Tobar (2012): “La protección legal que existe es un inmenso paso para caminar hacia la atención a la diversidad. Sin embargo, el marco legal no asegura su cumplimiento” (p.28).

Así también, se ha ejecutado el Proyecto Metas Educativas 2021 (Marchesi, 2009) que se ha planteado como objetivo el lograr la igualdad educativa a través del apoyo a la



inclusión educativa del estudiantado con necesidades educativas especiales. Este es uno de varios programas que se llevan a cabo en el país. Como Armijos (2012) manifiesta “Es evidente que en Ecuador se está dando un trabajo continuo para lograr una inclusión no solo en la educación sino en la sociedad de las personas sin importar las singularidades que esta pueda presentar” (p.33).

En la puesta en práctica de las actividades inclusivas en las instituciones educativas ha presentado en algunos casos dificultades entre los docentes, los estudiantes y en la institución, pues como Escudero (2011) manifiesta, este nuevo modelo inclusivo de educación:

Muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan. Y porque la exclusión es una construcción social, política y escolar, pueden y deben acometerse acciones de esa misma naturaleza para lograr la inclusión como un trayecto (p.85).

Estos conflictos deben ser tratados y superados desde una transformación, no solo a nivel curricular o metodológico, sino a nivel de actitudes, superando la falsa idea de que el educador es el único responsable. Como menciona Tobar (2012) “depende también de la sociedad en su conjunto apoyar la preparación de educadores, institución y población en general; todos somos responsables” (p.27). El trabajo para superar estas barreras pueden darse desde diferentes ámbitos uno de ellos es el brindar a los docentes de la formación necesaria para que pueda cumplir con los objetivos. Esta formación se debe hacer desde una perspectiva interdisciplinar (Ortega, Montanez, & Moncayo, 2015).

El tema central de esta investigación es la inclusión, pero para hablar de esto se debe mencionar brevemente el proceso que ha tenido la inclusión dentro de la educación. Pues como manifiesta Parra (2010), en un comienzo “existía una completa exclusión, posteriormente se dirigió a la educación especial, luego se manejaron los conceptos de educación integrada y, ahora último, los de educación inclusiva basada en la diversidad” (p.74).

La exclusión, o segregación como lo llaman algunos autores, se da en una época donde el rechazo y el abandono era normal para personas con discapacidades, como menciona Parra (2010) “las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración” (p.74).



Posterior a este momento, en el siglo XVIII comienza en Francia las primeras escuelas para las personas con deficiencias o débiles mentales como se los etiquetaba en esa época.

Después de este hecho se crearon varios métodos e instrumentos para la educación de personas con discapacidades pero el gran paso de la época respecto a la educación especial se da en 1927 cuando en Europa comenzó la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental. Sin embargo, como Parra (2010) menciona que “la intolerancia hacia la diferencia y presencia de dificultades como problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, inadaptación social y otros problemas, hicieron que fueran concentrados en los centros especiales” (p.76).

La etapa consiguiente es la de integración que se dio en un contexto donde se estaban generando políticas y acuerdos internacionales para la protección y educación de las personas con discapacidades. Pero el informe Warnock en 1978 es el que marca un precedente en el nacimiento de esta etapa integradora, que se desarrolló en torno al término de normalización, como menciona Parra (2010):

No se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “normal”, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades (p.76).

En este informe también se incluyó propuestas para la integración escolar, así como social en las cuales se fundamenta los principios de la integración educativa con las que se pretendió que los niños con NEE se integren a las clases regulares, para que de esta forma puedan llevar una vida normal tanto y como se pueda. En síntesis, esta integración para Blanco (1999) define que “ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular” (p.9).

En la actual y última etapa se pretende implementar el término inclusión y dejar el de integración, agregando un cambio en lo conceptual y en las prácticas en las aulas, con este cambio la educación inclusiva “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, 2010). Esta inclusión tiene como principios el de equidad e igualdad con los que se busca que niños



y niñas aprendan juntos, incluyendo también de forma integral a los que presentan algún tipo discapacidad o vulnerabilidad, así como de un cambio en las metodologías escolares adaptando estas a las habilidades y necesidades, de todos los estudiantes independientemente de su condición humana.

Como se puede ver en la actualidad el enfoque inclusivo está presente en todo el contexto educativo, en donde se pretende cumplirlo a cabalidad. Para entender mejor el contexto en donde se desenvuelve es oportuno definir a la inclusión desde un punto de vista de años atrás y uno actual. Blanco (1999) define que “la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p.10). Para complementar esta definición la UNESCO (2005) plantea que la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Basándose en estos conceptos podemos definir a la inclusión dentro de plano educativo como el conjunto de medidas políticas, sociales y educativas para responder y atender a la diversidad, así esta sea buena o mala para el desarrollo óptimo de los estudiantes.

Siguiendo el concepto de la UNESCO se puede identificar que la inclusión tiene una relación con la atención a la diversidad. La diversidad en el contexto educativo para Blanco (1999) es “que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada” (p.2). En la línea final del concepto citado podemos ver también a lo que se refiere la atención a esta diversidad, donde se busca el atender estas NEE de cada uno.

Estas necesidades que se pueden presentar son denominadas como NEE, este término hace referencia a “aquellas personas que padecen discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o que manifiestan graves trastornos de personalidad o de conducta” (Alvarez, Castro, & Campo-Mon, 2005), esto nos sirve para categorizar a un grupo de personas en un contexto general, pero estas NEE en el contexto educativo dificultan el rendimiento óptimo de los estudiantes, o como lo explica de mejor manera Chiner (2011) que define a los estudiantes con necesidades educativas especiales como



Un alumno/a con NEE es aquél que manifiesta dificultades en el aprendizaje, temporales o permanentes, provocando que su nivel de competencia curricular se aparte significativamente (dos cursos o más) del currículum establecido para su edad, por lo que se hace necesaria la dotación de medios especiales de acceso al currículum o su modificación (p.40).

Todos estos términos nos llevan al contexto educativo que es donde se desarrollan, y por esto es necesario definir qué es la educación inclusiva, que si bien viene de la mano con el término inclusión, no tienen el mismo significado. También hay que marcar la diferencia entre educación inclusiva e inclusión educativa. La inclusión educativa, como lo manifiesta Echeita (2008) “se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos. Todo el mundo, niños, jóvenes y adultos, desean sentirse incluido esto es, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades y trabajo)” (p.2)

En cambio, la educación inclusiva desde el punto de vista de Ainscow y Booth (1997), que fueron los autores del Índice de Inclusión, lo definen como un proceso “para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales” (p.20). En la actualidad se ha extendido su definición, pero prácticamente tiene objetivos parecidos, Vela (2015), en su trabajo lo conceptualiza como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de NEE de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en la comunidad educativa, a fin de reducir la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructura, estrategias con una visión común y la convicción de educar con calidez y calidad (p.58).

Para la siguiente parte de esta fundamentación se busca precisar el término de percepciones, que fue una variable utilizada en esta investigación. Existen varias acepciones de este término, que se los define según el enfoque donde se mire, por ejemplo en la psicología dentro del movimiento Gestalt, que es la escuela psicológica centrada en las percepciones de las personas, Oviedo (2004) lo ha definido como “una actividad cerebral de complejidad creciente impulsada por la transformación de un órgano sensorial específico, como la visión o el tacto” (p.89). Como podemos ver su enfoque



psicofisiológico lo relaciona con la recepciones de estímulos mediante los sentidos que sería la forma en que las personas obtienen información y cómo se realizan conexiones a nivel mental, que sería la percepción final que tiene la persona.

Así mismo, esta teoría ubica a las percepciones como uno de los procesos más importantes dentro del funcionamiento del cuerpo, definiendo a “la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual” (Oviedo, 2004).

En un contexto más general, Chiner (2011) define a las percepciones como la “interpretación personal de la información disponible sobre un determinado dato o fenómeno” (p.41).

En definitiva se puede entender como percepción a la interpretación de algún fenómeno o hecho percibido de manera indirecta o directa por la persona mediante los órganos de los sentidos, que puede llegar a condicionar nuestra forma de pensar o actuar, es decir, influir en otras actividades de nuestra vida, trasladado al contexto educativo en el que se desarrolla la investigación se puede interpretar como la forma en que los docentes perciben la situación de tener estudiantes de inclusión dentro del aula de clases, esta percepción puede ser positiva o negativa dependiendo de las dificultades que se le presenten, oportunidades para mejorar y colaboración por parte de los representantes, docentes y directivos.

Ahora bien, al tener claro el concepto de percepción, es también importante conocer las percepciones que se tiene de la educación inclusiva dentro de contextos educativos de diversos países. Como menciona Payà (2010), desde el año 2008, países de Latinoamérica empiezan a enfatizar sobre la educación inclusiva, dedicando la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en noviembre del 2008 a tratar sobre la educación inclusiva como el cambio del futuro (p.129).

En esta conferencia se concluyó que se debería capacitar a los docentes en las competencias necesarias para afrontar estos nuevos retos de la educación, además que las instituciones educativas deberán brindar protección y atención integral al desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes independientemente de sus capacidades físicas o intelectuales (Payá, 2010).



Sin embargo, esto no se manifiesta en la realidad educativa de muchos países de Latinoamérica, ya que dos factores importantes dificultan este desarrollo integral de estudiantes con algún tipo de discapacidad física o intelectual; la mala infraestructura de las instituciones educativas que dificultan la accesibilidad de dichos estudiantes y la baja o poca capacitación de los docentes en el ámbito de inclusión educativa.

En una investigación realizada en Mexico se ha identificado percepciones negativas sobre los estudiantes con NEE, Mares, Martinez y Rojo (2009) concluyeron que:

Existe una tendencia negativa en cuanto a la concepción de los docentes respecto de los niños con NEE, pues consideran que de inicio no presentan la capacidad de poder beneficiarse en un ámbito educativo institucionalizado, por tanto, las expectativas de aprovechamiento y desarrollo social son casi nulas porque suponen que si ciertos alumnos regulares no aprenden ni comprenden la importancia de la enseñanza escolarizada, con mayor razón los considerados con NEE, sobre todo cuando su comportamiento social es incompatible con la disciplina demandada institucionalmente, de manera ineludible, para la realización de esta tarea. (p.992)

Así, también, estudios en Argentina lanzan los mismos factores, como causas de las dificultades en el proceso de inclusión educativa. Donato, Kurlat, Padín & Rusler (2014), mencionan que los principales problemas que se identificaron tienen que ver con la falta de capacitación docente en torno a los temas relacionados con la discapacidad y la inadecuada infraestructura (p.19). Por otro lado, Romero (2009), en su estudio sobre la actitud de los miembros de la comunidad educativa en Venezuela ante la integración de personas con discapacidad, encontrando que las actitudes de los directores y docentes eran positivas, pero solicitaban una información y preparación técnica para el abordaje de este grupo de alumnos (p.47).

En Ecuador, el Ministerio de Educación (2009), promueve una percepción de los docentes dentro de las instituciones educativas como generadores de un ambiente adecuado generando experiencias de bienestar emocional en los estudiantes para un exitoso desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (p.8); sin embargo, un estudio realizado por Corral, Villafuerte & Bravo (2015), a 100 profesores, lanza que el 90% de los profesores no saben qué hacer ante estudiantes de inclusión en el aula. Por otro lado





las barreras que tienen los docentes ante esta situación es que no se sienten capacitados para atender a estudiantes con discapacidad (p.585).

Por último, se puede ver como la inclusión educativa es un término amplio que trata de brindar una educación de calidad a niños, niñas y adolescentes, sin hacer distinción alguna entre ellos. Sin embargo después de haber revisado estudios anteriores se ha evidenciado como uno de los principales problemas para que la inclusión educativa no pueda llegar a un éxito total a las percepciones erróneas tanto de docentes y directivos, lo que ha dado como resultado la elaboración de la presente investigación para identificar las percepciones hacia la inclusión educativa de un grupo específico de docentes.

En esta investigación se establece un objetivo general que se orienta a identificar las percepciones de docentes y directivos respecto a tres dimensiones: Fundamentos de la Educación Inclusiva, Medidas para la atención a la diversidad y Medidas para potenciar la inclusión, mientras los objetivos específicos se encaminan a describir las percepciones sobre inclusión educativa de los docentes y directivos en relación a su edad y nivel de instrucción.



## PROCESO METODOLÓGICO

### Enfoque

Esta investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, corresponde a un diseño de investigación no experimental transversal debido a que los datos fueron recogidos en un tiempo único. El alcance del estudio es descriptivo, ya que nos permitió caracterizar una población en específico.

### Participantes

La población de este trabajo de investigación está conformada por los docentes y directivos de la Unidad Educativa “República del Ecuador”, que se encuentran laborando en la institución durante el periodo lectivo 2017-2018. La población de estudio estuvo conformada por 53 docentes y 8 directivos, aunque esta se redujo a 49 docentes y 8 directivos debido a que los docentes restantes no firmaron el consentimiento para participar de esta investigación. Por el tamaño de la población se decidió trabajar con ella en su totalidad.

Los docentes están conformados por 35 mujeres y 14 hombres entre los 23 y 62 años con una media de 41.29 años. El nivel de formación de los docentes se agrupa de la siguiente manera: 4 normalistas, 35 de tercer nivel y 10 de cuarto nivel. La experiencia laboral de los docentes está en el rango de 0 a 37 años con una media de 12.98 años. Dentro de este grupo, 2 de los docentes son de inicial, 28 de educación general básica y 19 de bachillerato. Por último, 34 de los docentes afirmaron haber recibido alguna vez formación sobre la educación inclusiva mientras que los otros 15 nunca habían recibido algún tipo de formación. (Ver tabla 1).

Por otro lado, el grupo de directivos estuvo conformado por 2 mujeres y 6 hombres entre los 30 y 57 años con la media de 42.13 años. El nivel de formación de los directivos se agrupó de la siguiente manera; 2 de tercer nivel y 6 de cuarto nivel. La experiencia laboral de los directivos estuvo en el rango de 3 a 30 años con una media de 11.63 años. Dentro de este grupo, 2 de los directivos son el rector y vicerrector, 4 pertenecen al departamento de inspección y 2 al departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Por último 6 de los directivos, también, afirmaron haber recibido alguna vez formación sobre la educación inclusiva mientras que los otros dos no. (Ver tabla 2).



Tabla 1.

*Caracterización de participantes (Docentes).*

CÓDIGO	EDAD	SEXO	NIVEL ACADÉMICO	ROL
1	23	Mujer	Normalista	Docente
2	25	Mujer	Tercer Nivel	Docente
3	25	Hombre	Tercer Nivel	Docente
4	27	Mujer	Tercer Nivel	Docente
5	27	Hombre	Tercer Nivel	Docente
6	28	Mujer	Tercer Nivel	Docente
7	31	Hombre	Tercer Nivel	Docente
8	31	Hombre	Tercer Nivel	Docente
9	32	Hombre	Tercer Nivel	Docente
10	33	Mujer	Tercer Nivel	Docente
11	33	Mujer	Tercer Nivel	Docente
12	34	Hombre	Tercer Nivel	Docente
13	35	Mujer	Tercer Nivel	Docente
14	35	Hombre	Tercer Nivel	Docente
15	35	Mujer	Tercer Nivel	Docente
16	35	Hombre	Tercer Nivel	Docente
17	35	Mujer	Normalista	Docente
18	36	Mujer	Tercer Nivel	Docente
19	37	Hombre	Cuarto Nivel	Docente
20	37	Mujer	Tercer Nivel	Docente
21	38	Mujer	Cuarto Nivel	Docente
22	38	Mujer	Tercer Nivel	Docente
23	39	Mujer	Cuarto Nivel	Docente
24	39	Mujer	Cuarto Nivel	Docente
25	40	Mujer	Tercer Nivel	Docente
26	40	Hombre	Tercer Nivel	Docente
27	41	Mujer	Tercer Nivel	Docente
28	41	Mujer	Tercer Nivel	Docente
29	42	Hombre	Tercer Nivel	Docente
30	43	Mujer	Tercer Nivel	Docente
31	43	Hombre	Tercer Nivel	Docente
32	43	Mujer	Cuarto Nivel	Docente
33	46	Mujer	Cuarto Nivel	Docente
34	47	Mujer	Tercer Nivel	Docente
35	47	Mujer	Tercer Nivel	Docente
36	48	Mujer	Tercer Nivel	Docente
37	49	Mujer	Tercer Nivel	Docente
38	50	Mujer	Tercer Nivel	Docente
39	50	Mujer	Tercer Nivel	Docente
40	50	Mujer	Cuarto Nivel	Docente
41	53	Mujer	Tercer Nivel	Docente
42	54	Mujer	Normalista	Docente
43	56	Mujer	Tercer Nivel	Docente
44	57	Mujer	Cuarto Nivel	Docente
45	58	Mujer	Tercer Nivel	Docente
46	58	Hombre	Cuarto Nivel	Docente
47	58	Hombre	Tercer Nivel	Docente
48	59	Mujer	Cuarto Nivel	Docente
49	62	Mujer	Normalista	Docente

**Fuente:** Autoría propia.



**Tabla 2.**  
***Caracterización de participantes (Directivos).***

CÓDIGO	EDAD	SEXO	NIVEL ACADÉMICO	ROL
1	57	Hombre	Cuarto nivel	Inspector
2	48	Mujer	Tercer nivel	Rector
3	45	Hombre	Cuarto nivel	DECE
4	50	Hombre	Cuarto nivel	DECE
5	35	Hombre	Cuarto nivel	Inspector
6	40	Mujer	Cuarto nivel	Rector
7	30	Mujer	Cuarto nivel	Inspector
8	32	Hombre	Tercer nivel	Inspector

**Fuente:** Autoría propia.

### **Instrumentos**

Para medir las percepciones de los docentes y directivos se empleó la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva de Bravo (2012), anexada a esta se empleó un cuestionario sociodemográfico para la recolección de datos generales de los participantes de la investigación (Anexo 3), sustituyendo la primera parte de la Escala de Opinión (ficha sociodemográfica), debido a que estaba fuera de contexto actual. Por otro lado, la Escala de Opinión consta de dos versiones, una dirigida a docentes (Anexo 1), que se divide en 3 dimensiones, la primera consta de 5 reactivos para medir percepciones hacia los fundamentos de la educación inclusiva, la segunda comprende 8 reactivos relativos a determinar las condiciones de la educación inclusiva y por último 13 reactivos para medir el nivel de acuerdo hacia las medidas para potenciar la inclusión, sumando en total 23 ítems. La versión para directivos (Anexo 2) consta de 2 dimensiones: la primera de 5 reactivos para evaluar fundamentos de la educación inclusiva, y la segunda comprende 10 reactivos relativos a determinar las medidas para potenciar la inclusión.

El instrumento de investigación maneja una escala de tipo Likert de cuatro puntos, siendo 1, muy en desacuerdo (MD); 2, en desacuerdo (ED); 3, de acuerdo (DA); 4, muy de acuerdo (MA) y un puntaje de 5, para los que no saben/no responden (NS/NR). Esta escala es una versión adaptada por Bravo (2011), para su posterior uso en su tesis doctoral la adaptación consiste en la redacción de afirmaciones y adecuaciones de la terminología y vocabulario a la realidad del contexto sociocultural costarricense. En esta investigación se trabajó con la misma versión, ya que no implica dificultad alguna para comprender las



terminologías y vocabulario dentro del contexto ecuatoriano, la misma fue sometida a una prueba para comprobar su fiabilidad y validez obteniendo una fiabilidad alta con un alfa de cronbach para la versión del instructivo docente de 0.84 y para la versión de directivos de 0.80. Los resultados arrojados en la aplicación de las Escalas en la institución educativa “República del Ecuador” son de un alfa cronbach de 0.87 en la versión docente y de 0.78 en la versión directivos.

### **Procedimiento**

Para realizar el trabajo de investigación se procedió a realizar las gestiones pertinentes tanto en el Distrito de Educación zona 6, como en la Institución Educativa para acceder a los docentes y directivos de la institución. Al tener la autorización pertinente se procedió con la consecución de consentimientos informados (Anexo 4) para aplicar la Escala de Opinión a los docentes y directivos de la institución acerca de la educación inclusiva. La aplicación del cuestionario se realizó de forma individual y asistida.

### **Procedimiento y análisis de datos**

Se inició con la elaboración de dos bases de datos y la tabulación de los resultados en el programa estadístico SPSS 24. Para la elaboración de gráficos se empleó Excel 2016. Para el análisis se procedió de forma independiente para cada base de datos: docentes y directivos. Se empleó estadística descriptiva que incluyó el cálculo de la media y desviación típica (DT), de cada una de las dimensiones de las escalas con la finalidad de llegar a las diferentes conclusiones en cada una. Se expusieron en tablas y gráficos de barra los resultados de las percepciones de docentes y directivos según su edad y nivel de estudio.

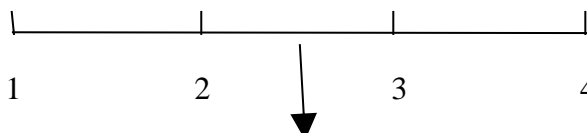
### **Aspectos éticos**

La información obtenida de los docentes y directivos se trató con absoluta confidencialidad y fue usada sólo para fines educativos. Además se continuó a la firma de los respectivos consentimientos informados a todos los participantes, se les indicó que tenían la oportunidad de retractarse y abandonar la investigación sin ningún tipo de sanción, o no contestar preguntas por cualquier motivo que tuviese.



## ANÁLISIS DE DATOS

A continuación se presentan los resultados del estudio considerando que el análisis será por cada pregunta, con un puntaje mínimo de 1 y un máximo de 4, y, una media de 2.5 para todas las preguntas.



Media = 2. 5

Para el análisis se tendrá en cuenta que las respuestas a la izquierda de la media ( $< 2.5$ ) tienen una tendencia desfavorable mientras que las respuestas a la derecha de la media ( $\geq 2.5$ ) tienen una tendencia favorable hacia la educación inclusiva.

Como primer punto, para cumplir con el objetivo general de este trabajo de investigación, relacionado a identificar las percepciones de los docentes y directivos en relación de la educación inclusiva, se muestran las medias de cada pregunta agrupadas en dimensiones.

### Docentes

En concordancia con esto, para los docentes se obtuvieron diferentes resultados, para cada dimensión. En la primera, – Fundamentos de la educación inclusiva – se obtuvo una media de 2. 74 (DT = .928). Esto muestra que los docentes en su mayoría están en acuerdo con los principios que fundamentan la teoría de la inclusión evidenciándose una tendencia favorable hacia la misma. (Ver tabla 3).

Datos que coinciden con el estudio de Bravo (2011) realizado en Costa Rica en donde los resultados obtenidos para los docentes de aula ordinaria muestran un mayor grado de acuerdo con una media de 2. 54 (DT = .71) concluyendo que las percepciones en esta dimensión son favorables.

Siguiendo en la misma línea, se obtuvo una media de 2. 30 (DT = .928) para la dimensión de – Condiciones de la educación inclusiva –, lo que implica una percepción desfavorable, ya que los docentes no tienen las condiciones necesarias para poner en práctica la educación inclusiva ya que carecen del apoyo necesario de la comunidad educativa, entendiéndose por esta a estudiantes, familia, docentes y directivos, los cuales



son miembros indispensables para un desarrollo exitoso de la inclusión en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Ver tabla 4), tal y como manifiesta Soto (2003) la colaboración escuela familia es uno de los aspectos más importantes ya que de ello depende el éxito del proyecto educativo de inclusión.

**Tabla 3.**

*Percepción de los docentes hacia los fundamentos de la educación inclusiva.*

Ítems	Estadísticos descriptivos			Frecuencias				
	N	Media	Desviación estándar	M D	E D	D A	M A	NS/N R
1. Estudiantes en las aulas regulares	49	2.67	0.966	5	17	18	9	0
2. Estudiantes se benefician académicamente	49	2.84	1.007	6	9	24	10	0
3. Estudiantes se benefician socialmente	49	2.86	1.000	7	7	21	14	0
4. La educación inclusiva es posible	49	2.76	1.011	6	13	19	11	0
5. La educación inclusiva tiene más ventajas	49	2.59	1.039	7	17	17	8	0
<b>Media global de la dimensión</b>		<b>2.74</b>	<b>1.005</b>					

**Fuente:** Autoría propia.

Por último en la dimensión, - Medidas para potenciar la educación inclusiva – se encontró una media de 3.12 (DT = 1.012). Evidenciando que los docentes tienen el interés para aplicar ciertas medidas que favorezcan a la inclusión de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Ver tabla 5).



**Tabla 4.**

*Percepción de los docentes hacia las condiciones de la educación inclusiva.*

Ítems	Estadísticos descriptivos			Frecuencias				
	N	Media	Desviación estándar	M D	E D	D A	M A	NS/N R
6. Tengo ayuda del/la profesor/a de apoyo	49	2.14	0.935	15	15	16	3	0
7. Tengo el suficiente apoyo de la dirección	49	2.22	0.872	11	19	16	3	0
8. Tengo el apoyo de todo el profesorado	49	2.37	0.906	9	18	17	5	0
9. Tengo la ayuda de las familias	49	2.14	0.842	12	20	15	2	0
10. Tengo suficiente tiempo para enseñar	49	2.29	0.957	9	25	7	8	0
11. Tengo las habilidades necesarias	49	2.65	0.925	7	13	23	6	0
12. Tengo la capacitación suficiente	49	2.67	1.088	6	18	16	9	0
13. Tengo los materiales y recursos necesarios	49	1.94	0.899	17	22	6	4	0
<b>Media global de la dimensión</b>		<b>2.30</b>	<b>0.928</b>					

**Fuente:** Autoría propia.

De manera general, se representa en un gráfico todas las medias obtenidas anteriormente con la finalidad de tener una visión global de las percepciones de los docentes en cada dimensión. (Ver gráfico 1).





**Tabla 5.**

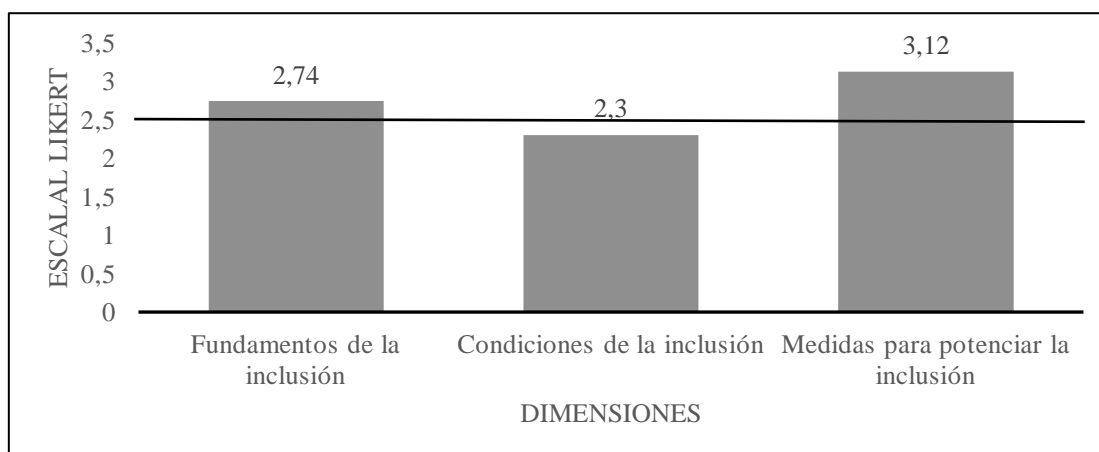
*Percepción de los docentes hacia las medidas para potenciar la inclusión.*

Ítems	Estadísticos descriptivos			Frecuencias				
	N	Media	Desviación estándar	M D	E D	D A	M A	NS/N R
14. Reducir estudiantes en el aula	49	3.14	1.080	7	4	13	5	0
15. Mejorar la formación de los docentes	49	3.22	0.941	4	4	20	21	0
16. Más docentes de educación especial	49	3.33	0.966	4	5	11	29	0
17. Capacitar al profesorado	49	3.16	1.087	7	3	16	23	0
18. Practicar la co-enseñanza	49	3.12	0.949	5	4	20	20	0
19. Aplicar adecuaciones de acceso	49	2.94	1.107	7	7	21	14	0
20. Aplicar adecuaciones curriculares	49	3.10	0.918	4	6	20	19	0
21. Agrupar al alumnado para que trabaje	49	3.29	0.935	13	6	15	25	0
22. Diferentes niveles de exigencia	49	2.73	1.169	10	9	18	12	0
23. Evaluar de acuerdo a las capacidades	49	3.18	0.972	4	6	17	22	0
<b>Media global de la dimensión</b>		<b>3.12</b>	<b>1.012</b>					

**Fuente:** Autoría propia.

### Gráfico 1.

*Percepción de docentes hacia las dimensiones de la inclusión respecto de la media (2.50).*



**Fuente:** Autoría propia.

### Directivos

Siguiendo el mismo objetivo, se obtuvieron los siguientes resultados para los directivos: – Fundamentos de la educación inclusiva – una media de 2.65 (DT = 1.035), evidenciando que los directivos en su mayoría están de acuerdo con los principios que fundamentan la teoría de la inclusión. (Ver tabla 6).

**Tabla 6.**

*Percepción de los directivos hacia los fundamentos de la educación inclusiva.*

Ítems	Estadísticos descriptivos			Frecuencias				
	N	Media	Desviación estándar	M D	E D	D A	M A	NS/N R
1. Estudiantes en las aulas regulares	8	2.75	0.707	0	3	4	1	0
2. Estudiantes se benefician académicamente	8	2.75	1.035	1	2	3	2	0
3. Estudiantes se benefician socialmente	8	2.50	1.309	2	3	0	3	0
4. La educación inclusiva es posible	8	2.63	1.061	1	3	2	2	0
5. La educación inclusiva tiene más ventajas	8	2.63	1.061	1	3	2	2	0
<b>Media global de la dimensión</b>		<b>2.65</b>	<b>1.035</b>					

**Fuente:** Autoría propia.

Por otro lado, en la dimensión - Medidas para potenciar la educación inclusiva – se encontró una media de 2. 48 (DT = 1. 08). Dejando en evidencia que los directivos tienen una media global por debajo de 2. 5, lo que indica que en su mayoría tienen una actitud desfavorable hacia las medidas para facilitar una mejor atención al alumnado con NEE en las aulas regulares. (Ver tabla 7).

**Tabla 7.**

*Percepción de los directivos hacia las medidas para potenciar la inclusión.*

Ítems	Estadísticos descriptivos			Frecuencias				
	N	Media	Desviación estándar	M D	E D	D A	M A	NS/N R
14. Reducir estudiantes en el aula	8	2. 25	1. 282	3	2	1	2	0
15. Mejorar la formación de los docentes	8	3. 00	0. 926	0	3	2	3	0
16. Más docentes de educación especial	8	2. 00	0. 926	3	2	3	0	0
17. Capacitar al profesorado	8	3. 00	1. 069	1	1	3	3	0
18. Practicar la co-enseñanza	8	2. 63	1. 188	2	1	3	2	0
19. Aplicar adecuaciones de acceso	8	2. 63	1. 302	2	2	1	3	0
20. Aplicar adecuaciones curriculares	8	2. 38	1. 061	2	2	3	1	0
21. Agrupar al alumnado para que trabaje	8	1. 88	0. 835	3	3	2	0	0
22. Diferentes niveles de exigencia	8	2. 25	1. 035	2	3	2	1	0
23. Evaluar de acuerdo a las capacidades	8	2. 75	1. 165	2	0	4	2	0
<b>Media global de la dimensión</b>		<b>2. 48</b>	<b>1. 08</b>					

**Fuente:** Autoría propia.

De manera general, se tuvieron medias de 2. 65 (DT = 1. 035) para la primera dimensión, y, una media de 2. 48 (DT = 1. 08) para la segunda manifestando que los directivos tienden a tener percepciones favorables para la primera dimensión y desfavorables para la segunda. (Ver gráfico 2).

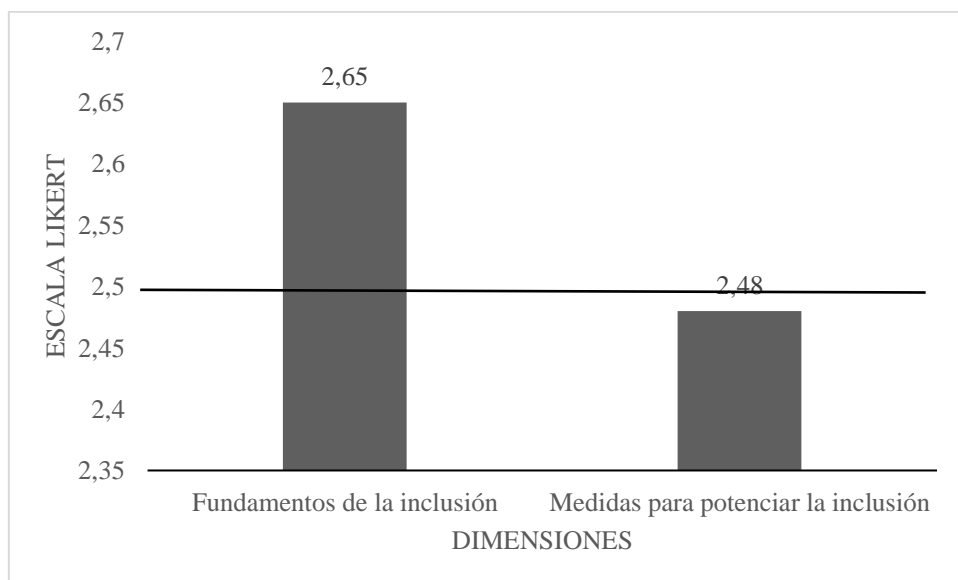
En contraposición de estos resultados Bravo (2011) obtuvo en su tesis doctoral que los directivos en la primera dimensión puntuaron una media de 2. 94 (DT = .66) y en la



segunda dimensión una media de 3. 68 (DT = .38) concluyendo que se tiene percepciones favorables hacia la Educación Inclusiva.

## Gráfico 2

*Percepción de directivos hacia las dimensiones de la inclusión respecto de la media (2. 50)*

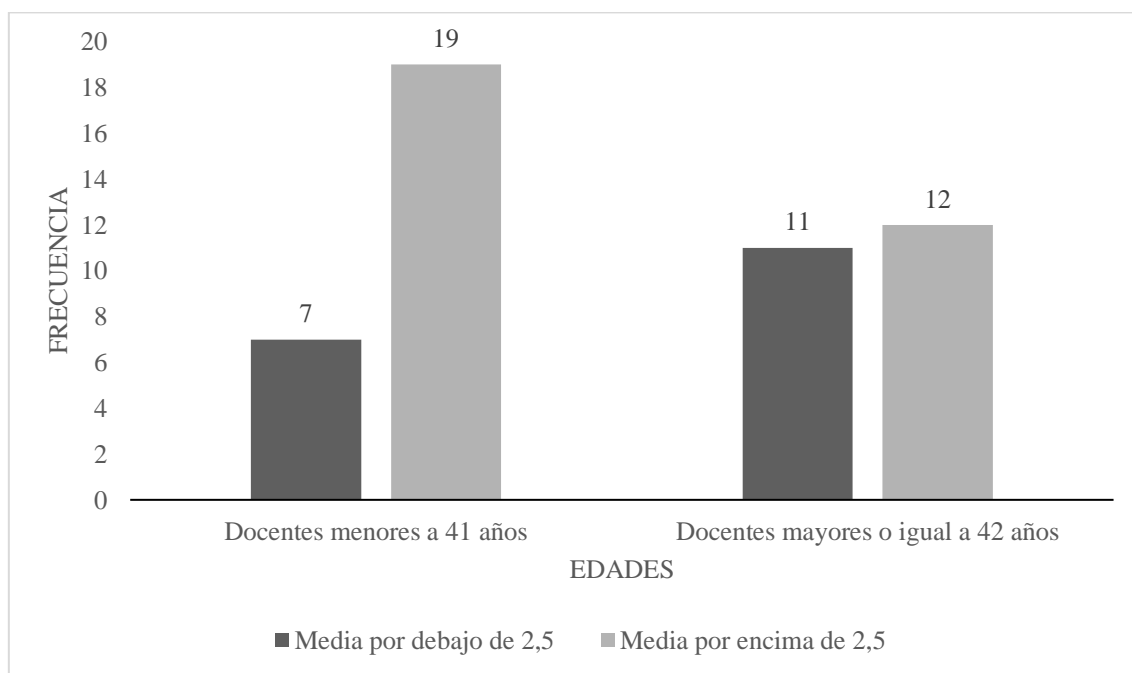


**Fuente:** Autoría propia.

En lo que refiere al primer objetivo específico que tiene que ver con describir las percepciones de docentes y directivos hacia la educación inclusiva en relación a su edad. Se procede a encontrar la media de la edad de los docentes y directivos siendo estas de 41. 29 y 42. 3 años respectivamente.

## Docentes

La media de la edad mencionada anteriormente sirve para dividir la población de los docentes en dos grupos: grupo 1, docentes menores a 40 años 11 meses; grupo 2, docentes mayores o iguales a 41 años. Evidenciando que 7 de los docentes (<41 años) tienen una media inferior a 2. 5 y 19 de los mismos una superior. Por otro lado, 11 de los docentes ( $\geq 41$  años) tienen una media inferior a 2. 5 y 12 una superior. Lo que implica que los docentes jóvenes tienen percepciones mayormente favorables hacia la educación inclusiva en relación a los docentes de más edad. (Ver gráfico 3).

**Gráfico 3*****Distribución de frecuencias por grupos de edades (Docentes)***

**Fuente:** Autoria propia.

Que en esta investigación los docentes más jóvenes tengan mayores percepciones positivas hacia la inclusión sugiere un cambio en la formación de los docentes en estos último años centrándose en encontrar nuevos métodos y estrategias de enseñanza para la inclusión. “... Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños” (UNESCO, 2003, p.7).

**Directivos**

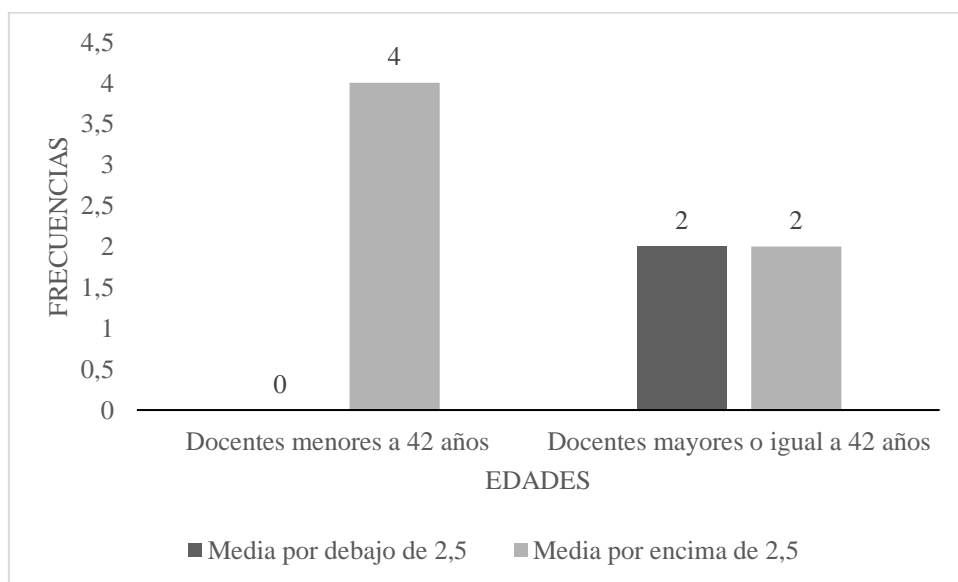
Así mismo, al dividir la población de los directivos en dos grupos, menores a la media y mayores o iguales a la media (42 años). Se encontró que todos los docentes menores a 42 años han contestado a la Escala con una media superior a 2. 5, lo que implica que todos los directivos de este grupo tiene percepciones favorables hacia la educación inclusiva. Mientras que para el segundo grupo (directivos  $\geq$  42 años) sus opiniones se dividen: dos de estos directivos han llenado la Escala con una media inferior a 2. 5 y los otros dos directivos con una media superior, lo cuál significa que los dos primeros tienen



una percepción desfavorable hacia la educación inclusiva y para los dos últimos es favorable. (Ver gráfico 4).

#### Gráfico 4.

##### *Distribución de frecuencias por grupos de edades (Directivos)*



**Fuente:** Autoria propia.

En el tercer objetivo que tiene que ver con describir las percepciones de docentes y directivos hacia la educación inclusiva en relación a su nivel de estudios.

#### **Docentes**

Para los docentes se obtuvo tres categorías: normalistas, de tercer nivel y de cuarto nivel con los siguientes resultados: dentro de la categoría de los normalistas, sólo un docente tiene una media inferior a 2. 5 y tres docentes una media superior. Para la categoría de tercer nivel, se obtuvo 9 docentes bajo la media y 26 sobre la misma. Por último, 7 docentes con un título de cuarto nivel puntuaron con una media inferior a 2. 5 y los 3 restantes con una media superior. Interpretando que los docentes normalistas y con un título de tercer nivel tienden percepciones positivas hacia la educación inclusiva, mientras que los docentes con un título de cuarto nivel, muestran tendencias desfavorables hacia la inclusión. (Ver gráfico 5). Afirmando así que a pesar de su nivel de estudio los docentes no se encuentran preparados para enfrentarse a la inclusión educativa tal y como lo indica Tenorio (2011) “la mayoría de los profesores reconoce como una debilidad en

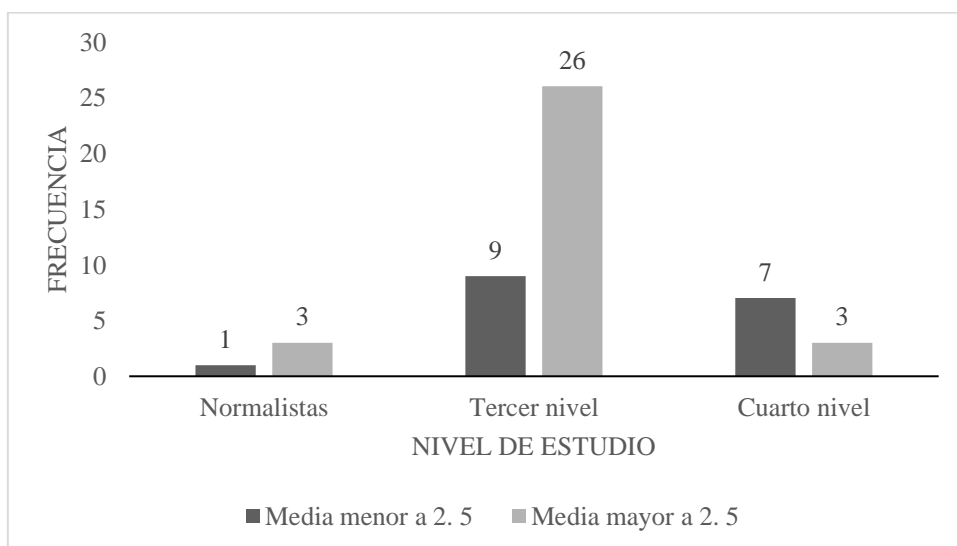
Enriquez Carchi Carla Patricia  
Fárez Vinueza Jorge Luis



su formación la falta de preparación en los temas relacionados con la diversidad en el aula, Integración Escolar, estrategias pedagógicas para el trabajo de estudiantes con N.E.E. ” (p.12).

### Gráfico 5.

*Distribución de frecuencias en relación al nivel de estudio. (Docentes)*



**Fuente:** Autoría propia.

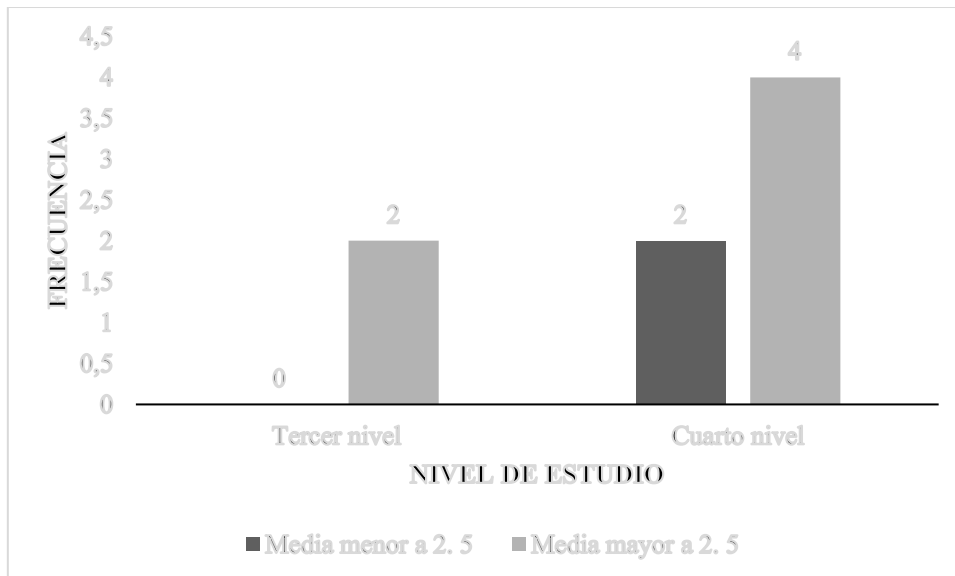
### Directivos

Para completar el segundo objetivo específico encaminado a describir las percepciones de docentes y directivos en relación a su nivel de instrucción, los directivos se agrupan en las categorías de tercer y cuarto nivel, obteniendo que todos los directivos con un título de tercer nivel han obtenido una media superior a la 2. 5. Mientras que, para los de cuarto nivel se obtuvo resultados diferentes, dos directivos por debajo de la media y los cuatro por encima de la media. Esto indica que los directivos con mayor nivel de estudio presentan mayor percepción favorable hacia la educación inclusiva. (Ver gráfico 6).



**Gráfico 6.**

*Distribución de frecuencias en relación al nivel de estudio. (Directivos)*



**Fuente:** Autoria propia.





## CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos en el análisis de datos y en relación a los objetivos de esta investigación ligados a identificar las percepciones de docentes y directivos en relación a la Educación Inclusiva, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Primero, en base al objetivo general antes mencionado, se ha concluido que docentes y directivos perciben de forma positiva que los estudiantes del aula ordinaria y estudiantes con NEE convivan dentro de la misma aula ya que, esto les beneficia social y académicamente, además, están de acuerdo en que la inclusión es posible en todas las etapas de la educación; sin embargo, los docentes manifiestan que existe falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución y de la familia.

Por otro lado, se determinó que los directivos y docentes reconocen una falta de capacitación para trabajar con los estudiantes de inclusión y una falta de preparación para incluir estrategias, actividades, lecciones y pruebas diferenciadas para una evaluación de acorde a las capacidades de las/os estudiantes con NEE.

Segundo, haciendo referencia al primer objetivo específico vinculado a describir las percepciones de docentes y directivos hacia la educación inclusiva en relación a su edad, se infiere que la edad es una variable determinante para medir las percepciones de los participantes evidenciando que los menores a 42 años tienen mayor aceptación a la inclusión que el resto.

Tercero, coincidiendo con el segundo objetivo específico encaminado a medir las percepciones docentes y directivos en relación al nivel de formación, este arrojó resultados distintos para los dos grupos. Dentro del grupo de directivos se concluye que existen tendencias favorables a la educación inclusiva, independientemente de su nivel de formación; no obstante, se evidencia que para los docentes con formación de cuarto nivel, a pesar de su nivel de formación tienen poca aceptación hacia la educación inclusiva, por lo que se infiere que muchos docentes, dan mayor importancia al “saber”, antes que al “cómo enseñar”.

Por último, se evidencia que todas las medias encontradas de las diferentes variables agrupadas por edades y nivel de estudio de los docentes y directivos que participaron en esta investigación están en un rango de 2.30 y 3.12, lo que indica que de



manera general las percepciones de los docentes y directivos de la institución educativa República del Ecuador son favorables, no obstante y de acuerdo con los resultados se infiere que la idea de Educación Inclusiva se encuentra en un proceso de desarrollo dentro de la institución pero que todavía no está implementada en su totalidad en quienes conforman la comunidad educativa.



## RECOMENDACIONES

En esta investigación no se trabajó con todos los datos obtenidos a través de la ficha sociodemográfica, por lo que se recomienda para futuras investigaciones, abordar otras variables de agrupación importantes tales como género y nivel de experiencia puesto que, estos pueden influir en las percepciones hacia la educación inclusiva.

Se recomienda que para otras investigaciones no solo se trabaje con docentes y directivos, sino también con padres y estudiantes ya que estos tienen un rol importante dentro del proyecto de educación inclusiva.

En base a las conclusiones se recomienda capacitar a docentes, directivos y madres/padres de familia sobre el tema de inclusión educativa fomentando estrategias de como enseñar a estudiantes con necesidades especiales, así como en la aplicación de trabajos, lecciones y pruebas diferenciadas a los estudiantes con necesidades educativas con la finalidad de obtener un mejor aprovechamientos de estos. De igual manera se recomienda aplicar algunas medidas para el desarrollo de la inclusión dentro de las aulas como son: reducir el número de estudiantes por aula, implementar personal docente especializado en educación especial que sirva de apoyo en las aulas.

Por último se recomienda, que la institución ofrezca charlas sobre relaciones humanas fomentando las relaciones entre docentes y directivos y que estos puedan trabajar en conjunto para una educación inclusiva efectiva, debido a que los resultados arrojados en esta investigación reflejan que los docentes no tienen el suficiente apoyo por parte de la comunidad educativa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (1997). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (INDEX FOR INCLUSION). Madrid: LEA.
- Alvarez, M., Castro, P., & Campo-Mon, M. Á. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 601-606.
- Armijos, N. (2012). Buenas prácticas en educación inclusiva. Presentación del Concurso de Educación Inclusiva. Quito: Santillana.
- Artavia, J., & Cárdenas, H. (2005). Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares. *Revista InterSedes © Universidad de Costa Rica*.
- Bravo, L. I. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica. Alicante: Universidad de Alicante.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín* , 57-72.
- Cardona, M. (2006). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Corral, K., Villafuerte, J. & Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva en Ecuador. Universidad Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador.
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. & Rusler, V. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa."Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Escudero, J. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Ibero-Americana de EDUCAÇÃO*, 85-105.



- Ministerio de educación. (2007). La inclusión en la educación como hacerla realidad. Lima: Raúl Peña S.A.C.
- Ministerio de Educación. (2011). Inclusión Educativa. Programa de formación de magisterio fiscal. Quito: Centro Gráfico Ministerio de Educación – DINSE.
- Ortega, S., Montanez, M. L., & Moncayo, Z. (2015). Educacion Inclusiva: Realidad y desafios. Esmeraldas, Ecuador: Facultad de Educación, Universidad Pontificia Universidad Catolica del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 89-96.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISSES*, 73-84.
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva* 3(2), 125 – 142.
- Romero, R. (2009). Modelo venezolano de integración educativa (Tesis doctoral). Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Tello, S. (25 de Junio de 2014). La inclusión educativa en escuelas regulares avanza. *EL COMERCIO*.
- Tobar, C. (2012). Buenas practicas en educación inclusiva. Quito: Santillana.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: Unesco.
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*.
- Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 969-996.
- Ministerio de Educación Ecuatoriano. (2008). *Educación especializada e inclusiva*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/educacion-especial-inclusiva/>
- UNESCO. (2003). *Superar la inclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. París, Francia: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>.



Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y necesidades educativas especiales*.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación. Chile.

Vela, M. (2015). Educacion inclusiva en Ecuador. En S. Ortega, M. Montánchez, & Z.

Moncayo , Educacion inclusiva: Realidad y desafíos (págs. 54-59). Esmeraldas:

Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador.



## ANEXO 1: ESCALA DE OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DOCENTES

### Parte II. Planteamientos de la educación inclusiva

A continuación se enumeran una serie de afirmaciones relacionadas con la educación inclusiva. Por favor, indique su grado de acuerdo/desacuerdo con cada una de estas afirmaciones. Marque con X la alternativa elegida utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Fundamentos y condiciones de la educación inclusiva	MD	ED	DA	MA	NS/NR
1. Todas/os las/os estudiantes deberían estar en las aulas regulares, independientemente de sus capacidades.	1	2	3	4	5
2. Todas/os las/os estudiantes se benefician académicamente de estar en las aulas regulares	1	2	3	4	5
3. Todas/os las/os se benefician socialmente de estar en las aulas regulares	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es posible en todas las etapas educativas, incluida la educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La educación inclusiva tiene mas ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Tengo la suficiente ayuda del/la profesor/a de apoyo (de educación especial/orientadora).	1	2	3	4	5
7. Tengo el suficiente apoyo de la dirección del centro educativo.	1	2	3	4	5
8. Tengo el apoyo de todo el profesorado para atender a mis estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3	4	5
9. Tengo la ayuda de las familias para atender a las/os estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficiente tiempo para enseñar a todas/os mis estudiantes.	1	2	3	4	5
11. Tengo las habilidades necesarias para atender adecuadamente a las/os estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3	4	5
12. Tengo la capacitación suficiente para atender adecuadamente a las/os estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3	4	5
13. Tengo los materiales y recursos necesarios para atender a mis estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3	4	5



### Parte III. Medidas para la Atención de la Diversidad

Indique ahora en qué grado está de acuerdo con las siguientes medidas para facilitar una mejor atención del alumnado con NEE en las aulas regulares, utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Medidas para potenciar la inclusión	MD	ED	DA	MA	NS/NR
1. Reducir el número de estudiantes en el aula.	1	2	3	4	5
2. Mejorar la formación de los docentes en las universidades.	1	2	3	4	5
3. Contar con más docentes de educación especial para trabajar conjuntamente en las aulas regulares.	1	2	3	4	5
4. Capacitar al profesorado que ya trabaja en los centros educativos.	1	2	3	4	5
5. Practicar la co-enseñanza (docencia conjunta entre docente de grupo y de educación especial) en el aula regular.	1	2	3	4	5
6. Aplicar adecuaciones de acceso y curriculares no significativas.	1	2	3	4	5
7. Aplicar adecuaciones curriculares significativas (variar los contenidos y objetivos).	1	2	3	4	5
8. Agrupar al alumnado para que trabaje en clase en grupos y/o en parejas (trabajo colaborativo y cooperativo).	1	2	3	4	5
9. Implementar actividades con diferentes niveles de exigencia para que unos/as estudiantes realicen unas y otros otras en una misma lección (actividades multinivel)	1	2	3	4	5
10. Evaluar a las/os estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer (variar la evaluación según estándares individuales).	1	2	3	4	5

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**





## ANEXO 2: ESCALA DE OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DIRECTIVOS

### Parte II. Planteamientos de la Educación Inclusiva

A continuación se enumeran una serie de afirmaciones relacionadas con la educación inclusiva. Por favor, indique su grado de acuerdo/desacuerdo con cada una de estas afirmaciones. Marque con X la alternativa elegida utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Fundamentos de la educación inclusiva	MD	ED	DA	MA	NS/NR
1. Todas/os las /os estudiantes deberían estar en las aulas regulares, independientemente de sus capacidades.	1	2	3	4	5
2. Todas/os las/os estudiantes se benefician académicamente de estar en las aulas regulares.	1	2	3	4	5
3. Todas/os las/os estudiantes se benefician socialmente de estar en las aulas regulares.	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es posible en todas las etapas educativas, incluida la educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5

### Parte III. Medidas para la Atención a la Diversidad

Indique ahora en qué grado está de acuerdo las siguientes medidas para facilitar una mejor atención del alumnado con NEE en las aulas regulares, utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Medidas para potenciar la inclusión	MD	ED	DA	MA	NS/NR
1. Reducir el número de estudiantes por aula.	1	2	3	4	5
2. Mejorar la formación de docentes en las universidades.	1	2	3	4	5
3. Contar con más docentes de educación especial para trabajar conjuntamente en las aulas regulares.	1	2	3	4	5
4. Capacitar al profesorado que ya trabaja en los centros educativos.	1	2	3	4	5



Medidas para potenciar la inclusión	MD	ED	DA	MA	NS/NR
5. Practicar la co-enseñanza (docencia conjunta entre docente de grupo y de educación especial) en el aula regular.	1	2	3	4	5
6. Aplicar adecuaciones de acceso y curriculares no significativas.	1	2	3	4	5
7. Aplicar adecuaciones curriculares significativas (variar los contenidos y objetivos).	1	2	3	4	5
8. Agrupar al alumnado para que trabaje en clase en grupos y/o en parejas (trabajo colaborativo y cooperativo).	1	2	3	4	5
9. Implementar actividades con diferentes niveles de exigencia para que unos/as estudiantes realicen unas y otros otras, en una misma lección (actividades multinivel).	1	2	3	4	5
10. Evaluar a las/os estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer (variar la evaluación según estándares individuales).	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



### ANEXO 3: FICHA SOCIODEMOGRAFICA

**1. EDAD**

Años \_\_\_\_\_

**2. GÉNERO**

HOMBRE \_\_\_\_\_ MUJER \_\_\_\_\_

**3. EXPERIENCIA**

Docente: \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_

Directivos: \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_

**4. NIVEL DE FORMACIÓN**

Normalista \_\_\_\_\_

Tercer nivel \_\_\_\_\_ especificar \_\_\_\_\_

Cuarto nivel \_\_\_\_\_ especificar \_\_\_\_\_

**5. NIVEL O SUBNIVEL EN EL CUAL EJERCE SU DOCENCIA**

Especifique \_\_\_\_\_

**6. HA RECIBIDO UD ALGUNA VEZ FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**MUCHAS GRACIAS.**



#### ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Título de la investigación:** EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Investigador(s) responsable(s):** David Asitimbay , Carina Dumancela, Jorge Fárez, Diana Bermeo, Carla Enriquez.

Entiendo que la presente información pretende informarme respecto a mis derechos como participante en este estudio y sobre las condiciones en que se realizará, para que el hecho de decidir formar parte de éste, se base en conocer de manera clara el proceso y que me permita tomar dicha decisión con libertad.

En este momento he sido informado del objetivo general de la investigación que es: Identificar las actitudes y percepciones de docentes y directivos respecto a la educación inclusiva, de forma que no causarán daños físicos ni psicológicos. Además que tengo derecho a conocer todo lo relacionado con la investigación que implique mi participación, cuyo proceso ha sido avalado y aprobado por profesionales competentes de la institución a la que pertenecen.

Entiendo que mi identificación en este estudio será de carácter anónimo, con absoluta confidencialidad en práctica de la ética profesional y que los datos recabados en ninguna forma podrían ser relacionados con mi persona, en tal sentido estoy en conocimiento de que el presente documento se almacenará por las personas responsables por el tiempo que se requiera.

He sido informado(a) de que mi participación en este estudio es completamente voluntaria y que consiste en responder un proceder metodológico cuantitativo, ya sea de forma individual o junto a un grupo de personas, acordado conjuntamente, con vistas a proteger mi identidad, expresiones y mi comodidad, de modo que puedo decidir, en cualquier momento si así fuera, no contestar las preguntas si me siento incómodo(a) desde cualquier punto de vista. Esta libertad de participar o de retirarme, no involucra ningún tipo de sanción, ni tener que dar explicación y, que una eventual no participación o retiro no tendrá repercusión en alguna área de mi vida u otro contexto.

Además, entiendo que no percibiré beneficio económico por mi participación, será una participación que aportará, potencialmente, a aumentar el conocimiento científico de la academia.

Al firmar este documento, autorizo a que los investigadores autores de este estudio, así como auditores del mismo tendrán acceso a la información. Consiento además, que se realicen registros en otros tipos de soporte audiovisual, antes, durante y después de la intervención, para facilitar el avance del conocimiento científico, si fuera necesario. La información que se derive de este estudio podrá ser utilizada en publicaciones, presentaciones en eventos científicos y en futuras investigaciones, en todos los casos será resguardada la identidad de los participantes.

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

No. De cédula: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Enriquez Carchi Carla Patricia  
Fárez Vinuesa Jorge Luis

## ANEXO 5: ESCALA DE OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DOCENTES (APLICADA)

**Parte II. Planteamientos de la educación inclusiva**

A continuación se enumeran una serie de afirmaciones relacionadas con la educación inclusiva. Por favor, indique su grado de acuerdo/desacuerdo con cada una de estas afirmaciones. Marque con X la alternativa elegida utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Fundamentos y condiciones de la educación inclusiva	MD	ED	DA	MA	NS/ NR
1. Todas/os las/os estudiantes deberían estar en las aulas regulares, independientemente de sus capacidades.	1	2	3	4 X	5
2. Todas/os las/os estudiantes se benefician académicamente de estar en las aulas regulares	1	2	3	4 X	5
3. Todas/os las/os se benefician socialmente de estar en las aulas regulares	1	2	3	4 X	5
4. La educación inclusiva es posible en todas las etapas educativas, incluida la educación secundaria.	1	2	3	4 X	5
5. La educación inclusiva tiene mas ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4 X	5
6. Tengo la suficiente ayuda del/la profesor/a de apoyo (de educación especial/orientadora).	1	2	3 X	4	5
7. Tengo el suficiente apoyo de la dirección del centro educativo.	1	2	3 X	4	5
8. Tengo el apoyo de todo el profesorado para atender a mis estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3 X	4	5
9. Tengo la ayuda de las familias para atender a las/os estudiantes con NEE.	1	2	3	4 X	5
10. Tengo suficiente tiempo para enseñar a todas/os mis estudiantes.	1	2	3	4 X	5
11. Tengo las habilidades necesarias para atender adecuadamente a las/os estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3	4 X	5
12. Tengo la capacitación suficiente para atender adecuadamente a las/os estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3	4 X	5
13. Tengo los materiales y recursos necesarios para atender a mis estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3	4 X	5

Parte III. Medidas para la Atención de la Diversidad

Indique ahora en qué grado está de acuerdo con las siguientes medidas para facilitar una mejor atención del alumnado con NEE en las aulas regulares, utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Medidas para potenciar la inclusión	MD	ED	DA	MA	NS/NR
1. Reducir el número de estudiantes en el aula.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4	5
2. Mejorar la formación de los docentes en las universidades.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4	5
3. Contar con más docentes de educación especial para trabajar conjuntamente en las aulas regulares.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4	5
4. Capacitar al profesorado que ya trabaja en los centros educativos.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4	5
5. Practicar la co-enseñanza (docencia conjunta entre docente de grupo y de educación especial) en el aula regular.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4	5
6. Aplicar adecuaciones de acceso y curriculares no significativas.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4	5
7. Aplicar adecuaciones curriculares significativas (variar los contenidos y objetivos).	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4	5
8. Agrupar al alumnado para que trabaje en clase en grupos y/o en parejas (trabajo colaborativo y cooperativo).	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4	5
9. Implementar actividades con diferentes niveles de exigencia para que unos/as estudiantes realicen unas y otros otras en una misma lección (actividades multinivel).	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4	5
10. Evaluar a las/os estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer (variar la evaluación según estándares individuales).	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



## ANEXO 6: ESCALA DE OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DIRECTIVOS (APLICADA)

### Parte II. Planteamientos de la Educación Inclusiva

A continuación se enumeran una serie de afirmaciones relacionadas con la educación inclusiva. Por favor, indique su grado de acuerdo/desacuerdo con cada una estas afirmaciones. Marque con X la alternativa elegida utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Fundamentos de la educación inclusiva	MD	ED	DA	MA	NS/NR
1. Todas/os las/os estudiantes deberían estar en las aulas regulares, independientemente de sus capacidades.	1	2	3	4	5
2. Todas/os las/os estudiantes se benefician académicamente de estar en las aulas regulares.	1	2	3	4	5
3. Todas/os las/os estudiantes se benefician socialmente de estar en las aulas regulares.	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es posible en todas las etapas educativas, incluida la educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5

### Parte III. Medidas para la Atención a la Diversidad

Indique ahora en qué grado está de acuerdo las siguientes medidas para facilitar una mejor atención del alumnado con NEE en las aulas regulares, utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Medidas para potenciar la inclusión	MD	ED	DA	MA	NS/NR
1. Reducir el número de estudiantes por aula.	1	2	3	4	5
2. Mejorar la formación de docentes en las universidades.	1	2	3	4	5
3. Contar con más docentes de educación especial para trabajar conjuntamente en las aulas regulares.	1	2	3	4	5
4. Capacitar al profesorado que ya trabaja en los centros educativos.	1	2	3	4	5



Medidas para potenciar la inclusión	MD	ED	DA	MA	NS/NR
5. Practicar la co-enseñanza (docencia conjunta entre docente de grupo y de educación especial) en el aula regular.	1 X	2	3	4	5
6. Aplicar adecuaciones de acceso y curriculares no significativas.	1 X	2	3	4	5
7. Aplicar adecuaciones curriculares significativas (variar los contenidos y objetivos).	1 X	2	3	4	5
8. Agrupar al alumnado para que trabaje en clase en grupos y/o en parejas (trabajo colaborativo y cooperativo).	1 X	2	3	4	5
9. Implementar actividades con diferentes niveles de exigencia para que unos/as estudiantes realicen unas y otros otras, en una misma lección (actividades multinivel).	1 X	2	3	4	5
10. Evaluar a los/as estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer (variar la evaluación según estándares individuales).	1 X	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN